

Feld-Knapp, Ilona (Budapest)

Fachliche Kompetenzen II: Zur Rolle der text-linguistischen Kenntnisse für DaF-Lehrende

1 Einleitung

Über die Aus- und Fortbildung von Lehrenden wird in den letzten Jahrzehnten auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungswesens viel diskutiert. Diese Diskussion geht auf diverse Gründe zurück, hervorzuheben ist erstens der Anspruch auf die Professionalisierung des Lehrerberufs unter stärkerer Berücksichtigung des Praxisfeldes DaF, zweitens die Analyse der Ergebnisse der Lernenden bei internationalen Studien. Eine besonders anregende Rolle hatten dabei die PISA-Studien, die die Defizite des Bildungswesens klar zum Vorschein brachten und die Notwendigkeit von Änderungsmaßnahmen im Bildungswesen auf nationalen Ebenen in den Mittelpunkt rückten.

Der Fremdsprachenunterricht erfüllt seine fachspezifischen Aufgaben, wenn sich die Lernenden im schulischen Fremdsprachenunterricht eine *über die Versprachlichung* alltagsbezogener Inhalte hinausgehende sprachliche Handlungsfähigkeit aneignen, die ihnen im Späteren eine selbstsichere Orientierung in unserer vielfältigen und sprachlich heterogenen Welt ermöglichen. „Die Professionalität von Lehrenden besteht darin, dass sie die an sie gerichteten widersprüchlichen Anforderungen erkennen und zwischen ihnen vermitteln können.“ (Bredella 2004: 23).

Auf den ersten Blick scheint es einfach zu sein, dieser Erwartung Rechnung zu tragen. Laut der letzten PISA-Studie sind jedoch die Ergebnisse des institutionellen Fremdsprachenunterrichts in Ungarn bei der Förderung der Fremdsprachenkenntnisse kaum sichtbar. Wie diese Studien zeigen, sind auch andere Länder betroffen, aber in unserem Fall ist es besonders schmerzhaft, denn durch unsere wunderbare Muttersprache sind wir in der Welt sprachlich isoliert – um verstanden zu werden, sind wir auf Fremdsprachenkenntnisse angewiesen (Boócz-Barna 2014, Feld-Knapp 2014a und 2014b).

In Bezug auf die Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts sind sich die ExpertInnen in einer Sache einig: Den Fremdsprachenlehrenden kommt eine zentrale Rolle und große Verantwortung zu, folglich stellt ihre Aus- und

Fortbildung eine der wichtigsten bildungspolitischen Aufgaben in jedem Land dar.

Dieser Beitrag will die angehenden und praktizierenden Lehrenden im Sinne der Cathedra Magistrorum beim Ausbau und bei der Erweiterung ihres Lehrerwissens unterstützen und knüpft an den Beitrag *Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden I* im Band 3 an. Zuerst setzt sich der Beitrag mit den Lehrendenkompetenzen auseinander, neue Initiativen zur Förderung der Lehrendenkompetenzen werden reflektiert. Anschließend wird das Fachwissen der DaF-Lehrenden in den Mittelpunkt gestellt und am Beispiel eines textlinguistischen Instrumentariums vorgestellt.

2 Initiativen zur Förderung der Lehrendenkompetenzen

Auf europäischer Ebene wurden im letzten Jahrzehnt neue Initiativen ins Leben gerufen, die sich zum Ziel setzten, einen Beitrag zur Steigerung der Professionalität des Fremdsprachenlehrerberufs zu leisten. Es ist lehrreich, bei diesen Projekten *näher zu betrachten*, auf welche Weise und in welchem Maße sie zum Ausbau der Professionalität der Lehrenden und zur Entwicklung der Lehrendenkompetenzen beitragen und welche Relevanz sie für die Aus- und Fortbildung der Fremdsprachenlehrenden haben (Feld-Knapp 2018).

Erstens soll das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA; Newby et al. 2007) erwähnt werden, das 2007 am Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz entwickelt wurde. Es zielt direkt auf die LehrerInnenbildung. Das EPOSA ist ein Dokument für angehende Fremdsprachenlehrkräfte. Es stellt die erste systematische kompetenzorientierte Beschreibung des LehrerInnenkönnens dar. Die Kompetenzen sind sieben Handlungsbereichen zugeordnet, die wiederum in Subkategorien unterteilt sind, in denen sich dann jeweils vier bis zwölf Kann-Beschreibungen finden. Im Zentrum stehen die 193 „Beschreibungen von Kompetenzen“ zur Selbstbeurteilung, die das breite Spektrum der Aufgaben der Lehrpersonen, in denen ihre Kompetenzen erforderlich sind, abzudecken versuchen. Die angehenden Lehrpersonen können einerseits ihren eigenen Kompetenzstand und die Entwicklung ihres Könnens beurteilen und diese für sich selbst transparent machen. Andererseits können sie mithilfe dieses individuellen Instruments die Komplexität ihrer Aufgaben erkennen und die Studieninhalte in ihrer Bedeutung für das spätere Berufsfeld top-down erfassen. Durch die Reflexionen des eigenen Kompetenzstandes wird das professionelle Selbstbewusstsein der angehenden Lehrenden entwickelt.

Zweitens wird das Europäische Profilaaster für Sprachlehrende (EPR; North et al. 2013) behandelt, das 2013 veröffentlicht wurde und auf die LehrerInnenfort- und -weiterbildung fokussiert. In diesem Dokument sind die Kompetenzbeschreibungen sechs aufeinander aufbauenden Entwicklungsstufen zugeordnet. Mithilfe dieses Instruments können die Lehrenden ihr eigenes Profil erfassen und auf den Prüfstand stellen, über welche Kompetenzen sie schon verfügen und in welchen Bereichen sie eine Fortbildung für ihre Arbeitsbereiche anstreben sollten. Dieses Instrument fungiert als Diagnoseinstrument und dient vor allem zur Bestandaufnahme des LehrerInnenkönnens in Bezug auf die Aufgaben im konkreten Praxisfeld. Diese Art der Beschreibungen von Lehrkompetenzen fördert das reflexive Lehren, so dass Lehrende zum einen über den eigenen Unterricht individuell nachdenken, d.h. darüber, was sie und warum sie etwas machen, bzw. welche Wirkung ihre Entscheidung auf den Lernerfolg der Lernenden hat. Zum anderen werden sie angeregt, sich über den Unterricht mit den KollegInnen auszutauschen und ihre eigenen Entscheidungen zu erläutern, die Einstellungen der anderen kennenzulernen und zum Schluss die eigene zu revidieren oder eine Bestätigung zu erhalten.

Das dritte Projekt, das hier erwähnt wird, wird unter dem Titel *Deutsch Lehren Lernen* vom Goethe-Institut als Fortbildungsprogramm betreut und interessierten DaF-Lehrenden als Fortbildungsprogramm angeboten. In der Reihe *Deutsch Lehren Lernen (DLL)* steht der Unterricht im Mittelpunkt. Die Lehrenden sollten befähigt werden, den Unterricht selbst zu erforschen, sie können unterschiedliche konkrete pädagogische Situationen kennenlernen, analysieren, sich Lehrkompetenzen aneignen, die sie in ihrer eigenen Praxis anwenden. Das *Deutsch Lehren Lernen*-Projekt wurde auch bei uns als Fortbildungsprogramm erfolgreich gestartet (Legutke/Schart 2012).

Bei diesen Projekten spielt das Konzept der reflexiven Praxis, die Förderung der allgemein pädagogischen und didaktischen Kompetenzen eine zentrale Rolle. Dadurch leisten sie einen wichtigen Beitrag für die Etablierung einer neuen Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht. Das große Verdienst dieser Projekte für die LehrerInnenaus- und -fortbildung kann nicht in Frage gestellt werden, aber sie können die systematische universitäre Bildung nicht ersetzen. Die universitäre LehrerInnenausbildung muss aufgrund eines eigenen Curriculums durchgeführt werden und den Begriff der Lehrkompetenz als ein äußerst komplexes Phänomen beschreiben, als ein Bündel von Wissen, Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen, über welche Lehrende verfügen müssen, um Lernprozesse zu fördern und den Unterricht zu gestalten. In diesem Bündel haben alle Bereiche eine wichtige Funktion und im Rahmen der universitären Ausbildung müssen sie aufeinander abgestimmt gefördert

werden (Krumm 2014, 2016). Den Reflexionskompetenzen liegt immer ein spezifisches bewusstes Fachwissen zugrunde, auf das die Lehrenden bei ihren didaktischen Entscheidungen zurückgreifen können.

3 Das Lehrendenwissen

Traditionell werden unter Fachwissen im Falle von DaF-Lehrenden Kenntnisse der deutschen Sprache und ihrer Varietäten, der Kultur, Literatur und Gesellschaft des deutschsprachigen Raums, der Sprachlehr- und -lernforschung und der Bildungspolitik genannt. In der Fachdiskussion der letzten Jahrzehnte wird das fachliche Wissen viel differenzierter dargestellt.

Lehrende besitzen theoretisches Wissen und wissenschaftliche Deutungsschemata, die sie während ihrer Ausbildung erwerben. Um jedoch den jeweiligen Einzelfall im Unterricht zu verstehen, genügt es nicht, ihn als Fall unter ein Deutungsschema zu subsumieren. Auf diese Weise würden sie ihm nicht gerecht. Das bedeutet nicht, dass sie ihr theoretisches Wissen und ihre wissenschaftlichen Deutungsschemata vergessen sollen, aber sie müssen eine weitere Kompetenz ins Spiel bringen. Sie müssen lernen, den Sinn der jeweiligen Situation hermeneutisch zu rekonstruieren. (Bredella 2004: 14f.)

Das Fachwissen hat im Falle der Lehrenden spezifische Merkmale und unterscheidet sich vom Fachwissen im traditionellen Sinne. Eine Lehr- und Lernsituation hermeneutisch rekonstruieren zu können, setzt die Fähigkeit voraus, sich in der Situation zurechtfinden, sie verstehen und sich problemorientiert damit auseinandersetzen zu können. Diese Fähigkeit äußert sich in der fachdidaktischen Kompetenz, die einen wichtigen Bestandteil des LehrerInnenwissens darstellt und eine Brückenfunktion zwischen den Fachwissenschaften und der Lehr- und Lernsituation einnimmt. Professionelle Lehrende sind in der Lage, den Gegenstand der Fachwissenschaften in eine Lehr- und Lernsituation zu übertragen und ihn als Lerngegenstand zu betrachten, sowie Lehr- und Lernziele zu bestimmen.


Lehrende nutzen dabei das im Verlauf ihrer Ausbildung erworbene Wissen und Können, um ihr Fach, in unserem Fall das Deutsche als Fremdsprache (DaF) zu unterrichten, d.h. um es in einer spezifischen Situation zum Lehr- und Lerngegenstand werden zu lassen. (Thonhauser 2017)

Nehmen wir ein konkretes Beispiel dafür, wie ein Gedicht von Goethe in einem DaF-Lehrwerk zum Lerngegenstand im DaF-Unterricht wird (*Lehrwerk studio d*, B1, S. 13). Der Text wird als Hörtext im Unterricht eingesetzt. Dabei

sollen mehrere Lehr- und Lernziele verwirklicht werden: Die Förderung der Aussprache und der Lesekompetenz, die *Fähigkeit des logischen Denkens*, Textzusammenhänge zu erfassen, die Konzentrationsfähigkeit wird trainiert und die Präsentationstechnik geübt. Die Möglichkeiten gehen über die reine Spracharbeit hinaus und Kompetenzen beispielsweise im Bereich der Landeskunde werden gleichfalls erweitert. Die Bedingung für die erfolgreiche Planung der Textarbeit ist die Fähigkeit der Lehrenden, den Text genau zu verstehen, Lehrziele zu bestimmen und Lernziele zu antizipieren.

4 Zeit lyrisch
1.8

a) Hören Sie das Gedicht von Goethe und lesen Sie leise mit.



Hat alles seine Zeit
Das Nahe wird weit
Das Warme wird kalt
Der Junge wird alt
Das Kalte wird warm
Der Reiche wird arm
Der Nahe geschieht
Alles zu seiner Zeit.
J. W. v. Goethe

b) Welcher Satz passt zu welcher Zeile?

1. Während wir reden, wird das Essen kalt. – 2. Für alles im Leben gibt es einen richtigen Zeitpunkt. – 3. Jeder Mensch lernt jeden Tag etwas Neues. –
4. Am Ende des Lebens sind alle Menschen arm, auch wenn sie vorher reich waren. – 5. Eis schmilzt in der Sonne. – 6. Menschen werden älter. –
7. Was heute sehr wichtig ist, kann morgen unwichtig sein.

c) Lernen Sie das Gedicht auswendig und präsentieren Sie es im Kurs.

(Abbildung aus: *studio d*, B1, S. 13)

Es ist lehrreich, in diesem Zusammenhang die Gedanken von Harald Weinrich aus seiner Antrittsvorlesung nach der Gründung des DaF-Instituts an der Ludwig-Maximilians-Universität München aus dem Jahre 1981 in Bezug auf das LehrerInnenwissen wieder durchzulesen (Feld-Knapp 2012):

Es scheint mir [daher] für den Fremdsprachenunterricht keine zwingende Methode zu sein, alle Anstrengungen darauf zu richten, daß die Fremdheit seiner Gegenstände möglichst rasch und möglichst restlos vernichtet wird. Da die Aufhebung aller Fremdheit im Modus vollkommener Vertrautheit erst am Ende, am idealen und vielleicht nie ganz erreichten Ende des Lernprozesses steht, scheint es mir ein Gebot realistischer Didaktik zu sein, auf dem langen Weg dahin mit der Fremdheit zu paktieren, und aus ihr, solange sie besteht, alle Vorteile zu ziehen, die dieser interessante Zustand seinen Liebhabern freigiebig gewährt. Um den Pakt mit der Fremdheit jedoch schließen zu können, ist es erforderlich, dass die zukünftigen Sprachlehrer nicht nur solide linguistische, sondern auch subtile literarische Kenntnisse erwerben, wozu nicht nur, was sich von selber versteht, Belesenheit gehört, sondern auch Einsicht in die Bedingungen literarischer

Kommunikation, wie sie in der Hermeneutik, Rezeptionsästhetik sowie in den Schulen der formalen und strukturalen Literaturbetrachtung gewonnen worden ist. Und selbst wenn man im Sprachunterricht, was bei bestimmten Zielgruppen berechtigt ist, nur die Alltagssprache lehren will und dabei dennoch, wenn ich es noch einmal mit einem Wort Goethes sagen darf: „Der unendlichen Langweile des täglichen Lebens“ zu entgehen wünscht, so gehört zu diesem Geschäft als didaktisches Rüstzeug auch eine Ästhetik des Alltags. Ich bin also insgesamt der Ansicht, daß wir uns von der weiteren Entwicklung der Didaktik eine Literarisierung oder Reliterarisierung des Sprachunterrichts wünschen müssen, damit wir nicht nur die Sprachen, sondern auch unsere Umwelt mit Überraschungen sehen lernen. (Weinrich 1981: 16f.)

Weinrich schreibt also den linguistischen und den literarischen Kenntnissen als absolut unabdingbaren Bestandteilen des LehrerInnenwissens große Bedeutung zu. An dieser Stelle soll betont werden, dass es im Unterricht nicht um die Vermittlung von linguistischen oder literaturwissenschaftlichen Kenntnissen gehen soll, sondern um den Erwerb und Ausbau der kommunikativen Kompetenz in der Zielsprache.

Im Folgenden wird die Rolle der textlinguistischen Kenntnisse für DaF-Lehrende in Bezug auf das textorientierte fremdsprachliche Lehren und Lernen beschrieben und anhand von konkreten Beispielen veranschaulicht (Feld-Knapp 2014b). Diese Kenntnisse werden im Rahmen der universitären Bildung von den unterschiedlichen Fachwissenschaften bereitgestellt und bei der Vorbereitung des Unterrichts und bei den didaktischen Entscheidungen und Überlegungen genutzt.

Der *nächste* Abschnitt gliedert sich nach den folgenden Schwerpunkten:

- **AUFGABEN**, die die Lesenden zur Mitarbeit einladen und zum Nachdenken anregen
- **ERÖRTERUNGEN** aufgrund der einschlägigen Fachliteratur zu einem Teilthema: hier können die Vorkenntnisse überprüft, aktiviert und vertieft werden
- **VORSCHLÄGE**, wie Lehrende ihr Wissen zum Lerngegenstand werden lassen können.

4 Ein textlinguistisches Instrumentarium

Bei der Umsetzung der fachspezifischen Ziele, die in einem Komplex der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz zusammengefasst werden, erfüllen Texte im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle. Textarbeit im weitesten Sinne ist für die SchülerInnen im Allgemeinen Kern des

Fremdsprachenunterrichts. Bei der Textarbeit können Lehrende auf ihre Kenntnisse aus dem Bereich der Textlinguistik zurückgreifen.

Texte begegnen uns **im alltäglichen Sinne** in vielfältigen Erscheinungsformen (mündlich und schriftlich), z.B. als privater Brief ebenso wie als Roman, als Zeitungsartikel oder als Gedicht. Der Begriff „Text“ ist aus dem lateinischen Wort *textus* abgeleitet und damit sind ganz bestimmte Assoziationen verbunden.

Bei dem Versuch, „Text“ genauer zu fassen, wird man mit der Tatsache konfrontiert, dass ein allgemein akzeptierter Textbegriff nicht vorhanden ist: der Begriff des Textes kann weder linguistisch noch psycholinguistisch zufriedenstellend definiert werden.

Nach der geläufigen Vorstellung ist ein Text eine Abfolge einzelner Sätze, die zu einem Ganzen verbunden werden. Die Textkonstitution ist somit ein grundlegendes Prinzip (Beaugrande/Dressler 1981).

4.1 Text, Textsorte, Textmuster, Textmusterwissen

⇒ AUFGABE

- *Aktivieren Sie Ihre Vorkenntnisse über den Begriff „Text“. Nutzen Sie die untenstehenden Erörterungen. Ziehen Sie Schlussfolgerungen in Bezug auf Ihren Kenntnisstand.*
- *Wie können Texte beschrieben werden?*
- *Wie sehen Sie den Unterschied zwischen der Textbearbeitung und der Textverarbeitung?*
- *Welche Konsequenzen können für die Textarbeit gezogen werden? Warum?*
- *Aufgrund der folgenden Erörterungen können Sie Ihr Wissen überprüfen und aktualisieren.*
- *Aktivieren Sie Ihre Vorkenntnisse über die Begriffe „Textsorte“, „Textmuster“, „Textmusterwissen“. Nutzen Sie die untenstehenden Erörterungen. Ziehen Sie Schlussfolgerungen in Bezug auf Ihren Kenntnisstand.*
- *Wie können Sie diese drei Begriffe voneinander abgrenzen?*

⇒ ERÖRTERUNGEN (Beaugrande/Dressler 1981; Brinker 1997; Feld-Knapp 2005; Heinemann/Viehweiger 1991; V. Rada 2014)

Für das LehrerInnenwissen wird zum einen eine Definition von „Text“ benötigt, die grundsätzlich von etwas Fassbarem, vom Sprachmaterial selbst ausgeht. Sie soll es ermöglichen, den Text sprachlich und inhaltlich zu beschreiben und seine kommunikative Funktion, die er beim textorientierten fremdsprachlichen Lernen erfüllt, mit zu umfassen:

Ein Text ist eine in sich inhaltlich und sprachlich kohärente, begrenzte Abfolge sprachlicher Zeichen, die unter einem gemeinsamen Thema steht und als Ganzes eine kommunikative Funktion erfüllt. (Brinker 1997: 17).

Diese Definition von Brinker ermöglicht es, den Text als eine sprachliche und zugleich kommunikative Einheit zu beschreiben. Bei konkreten Texten, d.h. Sprachgebilden, die in einen Kommunikationsprozess eingebettet sind, bilden Struktur und Funktion eine Einheit, die nur als solche bestimmten kommunikativen Zwecken dient. Durch die Analyse des Textes kann die textuelle Funktion der sprachlichen Mittel in ihrer Bedeutung für das Verstehen des Textes veranschaulicht und bewusstmacht werden.

Zum anderen ist für Lehrende eine Textdefinition von Relevanz, die eine Hinwendung zu verstärkter psychologischer Erklärung von sprachlichen Prozessen darstellt:

Ausgehend vom Prinzip der Einheit von Tätigkeit und Bewußtsein, besinnt man sich mehr und mehr darauf, daß jedes Tun – auch jede praktisch-gegenständliche Tätigkeit – von kognitiven Prozessen begleitet ist, daß jeder Handelnde über innere Modelle von Operationen und Operationsmustern verfügt. Eine stärkere Akzentuierung des Kognitiven läßt dann Texte als primär psychisch fundierte Phänomene erscheinen, als Resultate mentaler Prozesse. (Heinemann/Viehweiger 1991: 66)

Die Bedeutung des prozeduralen Ansatzes besteht vor allem in der Einbeziehung verschiedener Kenntnissysteme der Kommunikationspartner in die Textbeschreibung und in der Aufdeckung von Prozeduren für deren Aktualisierung und Verarbeitung im Rahmen von Motivation und Strategien der Textproduktion und des Textverstehens (Heinemann/Viehweiger 1991: 68). Nicht mehr der Text als Objekt, sondern die Prozesse der Textproduktion und des Textverstehens stehen im Vordergrund. Textinhalt und Textfunktion sind keine stabilen, objektiven Größen, sondern konstituieren sich auf der Basis individueller Vorwissensbestände, Einstellungen oder Interessen. Dennoch existiert neben Sprach-, Welt- und Erfahrungswissen ein individuell vergleichbares Textwissen über Textmuster.

Für die Lehrenden haben beide Definitionen eine große Bedeutung in Bezug auf die Durchführung des Fremdsprachenunterrichts: „Diese Dimension [Text] kann im Sprachunterricht nicht dadurch gewonnen werden, indem bei der Sprachvermittlung einfach von der Grammatik, d.h. vom Satz zum Text vorangeschritten wird.“ (Heinemann/Viehweiger 1991: 280). Der Text wird erst dann nicht mehr bloß bearbeitet, sondern auch verarbeitet, wenn er mit der kommunikativen Handlung, in die er eingebettet ist, funktional verbunden und somit verstanden wird. Auf diese Weise kann mit Texten eine wirkliche Dimension „Text“ in den Unterricht eingebracht werden. Ein

solcher Textbegriff hat vieles gemeinsam mit jenen Texten der natürlichen Kommunikation, wie sie in der Alltagskommunikation von Lernenden rezipiert und produziert werden.

Die sprachlichen Mittel der Texte sind für uns an der Oberfläche sichtbar, funktional werden sie in der Tiefenstruktur wirksam. Die Oberflächenstruktur eines Textes (Kohäsion) zeigt die grammatische Verbundenheit der Wörter. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um bestimmte Abhängigkeiten von Wörtern untereinander, von Satzgliedern und von Teilsätzen. In der Texttiefenstruktur (Kohärenz) vollzieht sich die Sinnbildung. Der Sinnzusammenhang des Textes, seine inhaltlich-semantiche Strukturiertheit und die Relation zwischen den abstrakten Konzepten müssen von den Lesern selbst erkannt werden. Kohärenz kommt erst durch die Verknüpfung des Textwissens und des allgemeinen Weltwissens zustande. Damit sind der Zusammenhang auf der inhaltlichen, gedanklichen Ebene, sowie die Verbindungen zwischen dieser inhaltlichen Ebene und der sprachlichen Ebene der Oberflächenstruktur gemeint. Es geht hierbei um die Bedeutung, um den Sinn eines Textes. Dabei ist nicht der Text an sich kohärent, sondern er wird dann als kohärent angesehen, wenn Textproduzent und -rezipient Textwelt und Weltwissen sinnvoll miteinander verknüpfen können (ebd., S. 126).

In der textlinguistischen Literatur werden die Begriffe Textsorte und Textmuster meist als Synonyme verstanden oder zur „Erklärung“ des Begriffs Textsorte miteinander prädikativ verknüpft (Sandig 1976, Brinker 1991). Heinemann (2000: 20–24) bezieht die Begriffe „Textsorte“ und „Textmuster“ in der Weise aufeinander, dass einerseits von Textsorten auf Textmuster geschlossen werden kann, andererseits Muster eine Voraussetzung für die Identifikation einer Textsorte sind. Die Textsorten sind an konkrete Realisationsformen von Texten gebunden, die auch atypische Merkmale aufweisen, die Bezeichnung „Textmuster“ dagegen wird auf etwas Idealtypisches bezogen, als abstraktes Modell verstanden, in dem atypische Elemente keinen Platz haben. In der Erwartung der Kommunizierenden enthalten daher Textsorten immer mehr als das abstrakte Muster; sie sind also mit dem Modell nicht identisch. Textmuster werden individuell unterschiedlich gespeichert, sie bilden sich auf der Basis individueller kommunikativer Erfahrungen und gesellschaftlicher Lernprozesse heraus. Vor allem jene Ablauf- und Strukturmuster von Kommunikationsereignissen werden von den Handelnden als Erfahrung gespeichert und behalten, die sich bei der Bewältigung bestimmter Aufgaben als erfolgreich erwiesen haben.

Textmuster sind Teilmengen des Interaktionswissens der Kommunizierenden. Sie fungieren als gesellschaftlich determinierte, von Individuen interiorisierte Schemata/

Muster, die auf komplexe Interaktions- und Textganzzheiten bezogen sind. Sie basieren auf kommunikativen Erfahrungen der Individuen und werden als Orientierungsraster zur Auflösung kognitiver Prozesse einer bestimmten Klasse mit dem Ziel der Lösung spezieller kommunikativer Aufgaben aktiviert. (Heinemann 2000: 517)

Auf der Grundlage der gespeicherten Muster entsteht ein Textmusterwissen. Das Textmusterwissen ist nicht als etwas Statisches zu betrachten, es ist prozedural geprägt, wird immer neu aufgebaut und aktiviert. Wenn wir eine Situation kommunikativ zu bewältigen haben, sehen wir eine Folge von Sätzen als Text an, da wir uns als Sprechende oder Schreibende an unserem Textmusterwissen orientieren. In vielen Fällen reicht ein einziger Indikator für die Abrufung von komplexen Mustern und sorgt damit für ein wesentlich schnelleres Erfassen des Textsinns. In diesem Sinne ist Heinemann zuzustimmen, wonach dieses Ineinandergreifen von Textsorten und Textmustern durchaus auch praktische Konsequenzen für die Fremdsprachendidaktik hat. Textmusterwissen spielt bei der Festigung der kommunikativen Kompetenz der Sprachlernenden eine wichtige Rolle.

4.2 Textanalyse

⇒ AUFGABE

- *Aktivieren Sie Ihre Vorkenntnisse in Bezug auf die Textanalyse. Nutzen Sie die untenstehenden Erörterungen. Ziehen Sie Schlussfolgerungen in Bezug auf Ihren Kenntnisstand.*
- *Warum liegt der Textanalyse der kommunikative Textbegriff zugrunde?*
- *Worauf zielen die pragmatische und die strukturellen Analysen ab, wie ergänzen sie einander?*
- *Welche Relevanz haben die Textanalyseergebnisse für die Vorbereitung der Textarbeit?*
- *Aufgrund der folgenden Erörterungen können Sie Ihr Wissen überprüfen und aktualisieren.*

⇒ ERÖRTERUNGEN (Gross 1990; Brinker 1997; Feld-Knapp 2005; Kertes 2013; Perge 2015; V. Rada 2010, 2014)

Schauen wir uns im Folgenden die Schritte einer möglichen Textanalyse an, wobei der Text einer pragmatischen und einer strukturellen Analyse unterzogen wird.

Der Analyse liegt eine kommunikative Textdefinition zugrunde. Ein Text wird als eine in sich inhaltlich und sprachlich kohärente, begrenzte Abfolge sprachlicher Zeichen, die unter einem gemeinsamen Thema steht und als Ganzes eine kommunikative Funktion erfüllt, beschrieben.

Pragmatische Analyse

- Funktion (*Sachtexte: Informationsfunktion, Appellfunktion, Obligationsfunktion, Kontaktfunktion, Deklarationsfunktion, literarische Texte: poetische, ästhetische Funktion*)
- Kontextuelle Kriterien/Situation (*Kommunikationsform: Face-to-face-Kommunikation, Telefon, Rundfunk, Fernsehen, Schrift*)
- Handlungsbereich: *privat, offiziell, öffentlich*)

Strukturelle Analyse

Auf der **Mikroebene** spielen eine wichtige Rolle:

GRAMMATISCH: Wiederaufnahmen und Verweise (Koreferenz, d.h. Referenzidentität der sprachlichen Mittel). Eine Wiederaufnahme kann eine Wiederholung sprachlicher Elemente oder eine Substitution durch Synonyme im weitesten Sinne sein, aber auch ein Ersetzen durch Pronomen oder Proformen. Es kann in zwei Richtungen verwiesen werden, meistens erfolgt der Verweis rückwärts (**anaphorisch**), auf bereits genannte Elemente. **Kataphorische** Verweisformen sind demgegenüber nach vorne gerichtet und dienen vielfach dazu, Spannung zu erzeugen. Die Hauptfunktion von Verweisformen und Wiederaufnahmen in einem Text besteht darin, eine Einheit des Textes, die Textkohärenz (=satzübergreifenden Sinnzusammenhang) zu schaffen. Eine wichtige Funktion als Textverknüpfungsmittel haben auch der **Artikelgebrauch** und die **Konnektoren**. Die Konnektoren sorgen für **Verbindungen** im Text, die über die Satzgrenze hinausreichen. Sie drücken inhaltliche Beziehungen aus (kausal, lokal, temporal usw.), die zwischen Satzgliedern, Sätzen und größeren Textabschnitten bestehen können. Auch die **Deixis** (=Zeigewörter wie *ich, hier, jetzt*) und der **Tempusgebrauch** spielen als kohärenzstiftende Mittel eine wichtige Rolle. So besteht etwa die Aufgabe von verschiedenen Tempusformen darin, einen zeitlichen Bezug zwischen verschiedenen Ereignissen oder Handlungen herzustellen.

SEMANTISCH: Die thematische Progression stellt das Fortschreiten im Informationsfluss des Textes dar. Damit ist gemeint, dass im Text ständig neue Informationen geboten werden, diese aber gleichzeitig immer an Bekanntes gebunden sind. Die **Isotopieebenen** helfen bei der Monosemierung von Lexemen (Lexeme werden im Text wie im Satz eindeutig gemacht). Auf diese Weise kann die Isotopie-Analyse zur Textinterpretation und damit zum Textverständnis beitragen.

Die wichtigsten Begriffe **auf makrostruktureller Ebene:**

Textthema bzw. **thematische Entfaltung** (deskriptiv, narrativ, explikativ, argumentativ), **Textstruktur** und **Textgliederung**. Sie werden zunächst nur

als Analysekategorien betrachtet, mit deren Hilfe die thematische Struktur der Texte transparent gemacht werden soll. Dadurch soll die globale Bedeutung des Textes, also die semantische Texttiefenstruktur erkennbar werden. Im Mittelpunkt stehen Fragen wie: Lässt sich im Text ein Grundgedanke (=Thema) erkennen, der den einzelnen Textteilen ihren Ort zuweist? Kann man den Aufbau des Textes herausfinden, ist der Text in Abschnitte gegliedert, gibt es zwischen den Abschnitten einen logischen Zusammenhang? Ist der Text so gestaltet, dass man ihm Schritt für Schritt folgen kann?

Schauen wir uns ein konkretes Textbeispiel an:

Kinder in Krabbelgruppen:

egoistisch und unkooperativ?

Nicht selten plagt Eltern das schlechte Gewissen, wenn sie ihr Kind schon in frühen Jahren der Obhut einer Kinderkrippe überlassen. Dabei beschäftigt sie insbesondere die Frage, ob dies ihrem Sprössling nun schadet oder nützt: Sind die Eltern das beste Vorbild für das kindliche Erlernen sozialen Verhaltens? Oder erleichtert der frühe Umgang mit gleichaltrigen Kindern später die Integration in die Gesellschaft?

Eine Studie, vorgestellt auf einer Konferenz der British Psychological Society in Oxford, zeigte jetzt, dass Kinder, die ausgesprochen früh und lange in Kinderkrippen untergebracht waren, erstaunlicherweise weniger Respekt vor den Rechten anderer Kinder haben. Der Psychologe Dario Varin von der Universität Mailand ließ 86 Kinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren beobachten und zeichnete ihr Verhalten per Video auf. Knapp die Hälfte dieser Kinder wurde bereits vor ihrem dritten Lebensjahr in Kinderkrippen betreut. Die restlichen Kinder wurden daheim großgezogen.

Bei jenen Kindern, die bereits ab dem ersten oder seit Beginn des zweiten Lebensjahres regelmäßig mehr als acht Stunden täglich in einer Kinderkrippe untergebracht waren, gab es ein überraschendes Ergebnis. Der Psychologe musste feststellen, dass diese Kinder später zu egoistischem und unkooperativem Verhalten neigten. Sie zeigten nicht nur eine Tendenz, sich energisch und im Zweifel auf Kosten anderer durchzusetzen. Sie hatten auch eine Schwäche dafür, gleichaltrige Kinder zu schikanieren und zu tyrannisieren.

¹ Dieser Text wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Universität Wien im Sommersemester 2010 unter meiner Leitung bearbeitet. Die Analyseergebnisse gehen auf diese Arbeit zurück.

Möglicherweise sind die gefühlsbezogenen Beziehungen der Krippenkinder zu Erwachsenen – allen voran zu Vater und Mutter – verkümmert. Gerade aber jene enge Beziehung zu Erwachsenen spielt für die kindliche Verinnerlichung von Werten und Normen eine große Rolle. Wenn der Sozialisierungsprozess fast ausschließlich durch eine Gruppe von Gleichaltrigen stattfindet, kann es zu unerwünschtem Sozialverhalten kommen. Kinderkrippen sind jedoch nicht an und für sich schädlich für die soziale Entwicklung der Kinder. Viel mehr ist entscheidend, ab welchem Alter und für wie viele Stunden pro Tag man sein Kind der Krabbelgruppe anvertraut. Darüber hinaus sollte nach Ansicht des Forschers der Qualität der Krippen und Qualifikation der Betreuerinnen und Betreuer große Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die beste Lösung sei aber, den arbeitenden Eltern mehr Flexibilität zu verschaffen, so dass diese ihren Kindern insbesondere in den ersten drei so wichtigen Lebensjahren so viel Zeit wie nur möglich widmen können.

(Psychologie Heute, 2/1997)

Der Text wird einer Analyse unterzogen. Beobachten Sie:

- *Wie werden die fachlichen Kenntnisse bei der Textanalyse genutzt?*
- *Welche textuellen Funktionen erfüllen die sprachlichen Mittel im Text?*
- *Welche Erkenntnisse aus der textlinguistischen Textanalyse können bei der Textarbeit genutzt werden?*

Ergebnisse der pragmatischen Analyse

Nach dem Aufzeigen allgemeiner Fragen informiert der Text seine LeserInnen über die Ergebnisse einer Studie zum Thema Kinderbetreuung in Kinderkrippen (Informationsfunktion), gegen Ende des Textes steht die Funktion des Appells im Mittelpunkt, implizite Appelle an die LeserInnen, die ihr zukünftiges Handeln beeinflussen sollen, werden formuliert (z.B. *Die beste Lösung sei aber,...*: Appellfunktion).

Die Kommunikation erfolgt zwischen dem Text und dem/der Lesenden schriftlich über das Medium des Zeitschriftenartikels. Der Text entstammt einer Fachzeitschrift, die öffentlich zugänglich ist.

Ergebnisse der strukturellen Analyse

Auf der Mikroebene

Die sprachlichen Mittel erfüllen diverse **textuelle Funktionen**:

(0) *Kinder in Krabbelgruppen: egoistisch und unkooperativ?* | *Kinder:* Einführung eines der zentralen Themen des Textes, Verwendung des

Nullartikels unterstützt die Aussage, dass nicht eine spezielle Gruppe von Kindern gemeint ist, sondern dass hier Kinder im Allgemeinen angesprochen sind; *Krabbelgruppen*: Einführung eines der zentralen Themen im Text. (1a) *Nicht selten plagt Eltern das schlechte Gewissen,...* | Einführung des Themas im ersten Absatz (*die Eltern*): kein spezifisches Elternpaar ist angesprochen, sondern Eltern im Allgemeinen, daher Verwendung des Nullartikels. (1b) *...wenn sie ihr Kind schon in frühen Jahren der Obhut einer Kinderkrippe überlassen.* | *wenn*: Textkonnekter; *sie*: Pro-Form des zuvor eingeführten Wortes *Eltern*; *ihr*: Possessivpronomen, bezieht sich auf *sie* (die Eltern). (2) *Dabei beschäftigt sie insbesondere die Frage, ob dies ihrem Sprössling nun schadet oder nützt.* | *dabei*: Pronominaladverb, anaphorische Funktion, bezieht sich auf die Aussage des Satzes (1a+b); *sie*: Pro-Form des Wortes *Eltern* und zugleich Rekurrenz des Wortes *sie*; *ob ... oder*: Subjunktion mit konzessiver Funktion, oder hat hier exklusiven Charakter (es ist entweder nur Schaden oder nur Nutzen möglich, beides zeitgleich ist unmöglich); *dies*: Rhema: die Beobachtung aus Satz (1a+b); *ihrem*: Possessivpronomen, bezieht sich auf das zuvor eingeführte Wort *Eltern*; *Sprössling*: Substitution/Synonym des zuvor genannten Wortes *Kind* in Satz (1b). (3) *Sind die Eltern das beste Vorbild für das kindliche Erlernen sozialen Verhaltens?* | *die Eltern*: Rekurrenz, Wiederaufnahme des Wortes *Eltern*; *das beste Vorbild*: Verwendung des definiten Artikels, weil eine ganz bestimmte Auffassung von Vorbild (das beste Vorbild zu sein) hier gemeint ist. (4) *Oder erleichtert der frühe Umgang mit gleichaltrigen Kindern später die Integration in die Gesellschaft?* | *oder*: alternative Konjunktion. (5a) *Eine Studie, vorgestellt auf einer Konferenz der British Psychological Society in Oxford, zeigte jetzt, ...* | *eine Studie*: Einführung eines weiteren Themas, Verwendung des indefiniten Artikels, da Wesentliches über die Studie im Text noch nicht genannt wurde und daher noch unbekannt ist; *einer Konferenz*: Verwendung des indefiniten Artikels, da weitere Informationen zur Konferenz (z.B. Datum, Name der Veranstaltung etc.) ausgespart werden. (5b) *...dass Kinder, die ausgesprochen früh und lange in Kinderkrippen untergerbacht waren, erstaunlicherweise weniger Respekt vor den Rechten anderer Kinder haben.* | *dass*: Subjunktion, die den Nebensatz in den übergeordneten Hauptsatz (5a) einbettet; *Kinder*: Rekurrenz des Wortes *Kinder* aus (0); *die*: Relativpronomen, das sich auf das vorangehende Wort *Kinder* bezieht; *Kinderkrippen*: Rekurrenz; *Kinder*: Rekurrenz. (6) *Der Psychologe Dario Varin von der Universität Mailand ließ 86 Kinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren beobachten und zeichnete ihr Verhalten per Video auf.* | *der Psychologe*: Verwendung des definiten Artikels, da nur ein bestimmter Psychologe, der auch namentlich genannt wird, gemeint ist; *Kinder*: Rekurrenz; *und*: kopulative Konjunktion; *ihr*: Possessivpronomen, das sich auf das im Satz zuvor genannte Wort *Kinder* bezieht. (7) *Knapp die Hälfte dieser Kinder*

wurde bereits vor ihrem dritten Lebensjahr in Kinderkrippen betreut. | *dieser*: Demonstrativpronomen mit anaphorischer Funktion, verweist auf die in Satz (6) erwähnten Kinder zurück; *Kinder*: Rekurrenz; *Kinderkrippen*: Rekurrenz. (8) *Die restlichen Kinder wurden daheim großgezogen.* | *die restlichen Kinder*: Rekurrenz, die sich auf die erwähnten Kinder aus Satz (6) bezieht. (9) *Bei jenen Kindern, die bereits ab dem ersten oder seit Beginn des zweiten Lebensjahres regelmäßig mehr als acht Stunden täglich in einer Kinderkrippe untergebracht waren, gab es ein überraschendes Ergebnis.* | *jenen Kindern*: Demonstrativpronomen mit kataphorischer Funktion, weist die präzisere Beschreibung der Kinder im daran anschließenden Relativsatz voraus; *die*: Relativpronomen, das sich auf die unmittelbar zuvor erwähnten Kinder bezieht; *oder*: alternative Konjunktion mit inklusivem Charakter (beide Angaben sind hier miteinbezogen); *als*: modale Subjunktion mit komparativem Charakter; *Kinder Grippe*: Rekurrenz; *ein überraschendes Ergebnis*: Verwendung des indefiniten Artikels, da Details zum Ergebnis erst im Folgenden genannt werden. (10) *Der Psychologe musste feststellen, dass diese Kinder später zu egoistischem und unkooperativem Verhalten neigten.* | *der Psychologe*: definiter Artikel, nur ein bestimmter Psychologe (Dario Varin) aus Satz (6) ist gemeint; *dass*: Subjunktion mit finalem Charakter, die den NS in den HS einbettet; *diese*: Demonstrativpronomen, anaphorische Funktion; *Kinder*: Rekurrenz; *egoistischem und unkooperativem*: gebeugte Rekurrenz; *und*: kopulative Konjunktion. (11) *Sie zeigten nicht nur eine Tendenz, sich energisch und im Zweifel auf Kosten anderer durchzusetzen.* | *sie*: Pro-Form des Wortes *Kinder*; *nicht nur*: getrennt-mehrteilige Konjunktion mit kopulativem Charakter; *sich*: Reflexivpronomen, das sich auf die Kinder bezieht. (12) *Sie hatten auch eine Schwäche dafür, gleichaltrige Kinder zu schikanieren und zu tyrannisieren.* | *sie*: Pro-Form von *Kinder*; *auch*: Partikel mit koordinativ-inklusive Funktion; *eine Schwäche*: indefiniter Artikel, da die Informationen, die diese Schwäche betreffen, erst folgen; *dafür*: Pronominaladverb; *Kinder*: Rekurrenz. (13) *Möglicherweise sind die gefühlsbezogenen Beziehungen der Krippenkinder zu Erwachsenen – allen voran zu Vater und Mutter – verkümmert.* | *Krippenkinder*: Substitution des Wortes *Kinder*; *Erwachsenen*: Nullartikel, da Eltern im Allgemeinen gemeint sind und nicht etwa ein bestimmtes Elternpaar; *Vater und Mutter*: Substitution des Wortes *Eltern*. (14) *Gerade aber jene enge Beziehung zu Erwachsenen spielt für die kindliche Verinnerlichung von Werten und Normen eine große Rolle.* | *gerade aber*: Partikel mit heraushebend-exklusiver Funktion; *jene*: Demonstrativpronomen mit kataphorischer Funktion; *Erwachsenen*: Rekurrenz. (15a) *Wenn der Sozialisierungsprozess fast ausschließlich durch eine Gruppe von Gleichaltrigen stattfindet,...* | *wenn*: Subjunktion mit konditionaler Funktion; *Gleichaltrigen*: Substitution des Wortes *Kinder*. (15b) *...kann es zu unerwünschtem Sozialverhalten kommen.* (16) *Kinderkrippen sind jedoch nicht an und für sich schädlich für die soziale Entwicklung der Kinder.*

| *Kinderkrippen*: Rekurrenz; *jedoch*: Partikel; *Kinder*: Rekurrenz. (17) *Viel mehr ist entscheidend, ab welchem Alter und für wie viele Stunden pro Tag man sein Kind der Krabbelgruppe anvertraut.* | *man*: Indefinitpronomen, verleiht Charakter der Allgemeingültigkeit; *sein*: Possessivpronomen, bezieht sich auf *man*; *Kind*: Rekurrenz; *Krabbelgruppe*: Rekurrenz. (18) *Darüber hinaus sollte nach Ansicht des Forschers der Qualität der Krippen und Qualifikation der Betreuerinnen und Betreuer große Aufmerksamkeit geschenkt werden.* | *darüber hinaus*: explizite Textverknüpfung; *des Forschers*: Substitution, bezieht sich auf den zuvor erwähnten Psychologen; *Krippen*: Substitution des Wortes *Kinderkrippen*. (19a) *Die beste Lösung sei aber, den arbeitenden Eltern mehr Flexibilität zu verschaffen,...* | *die*: definiter Artikel, nur eine bestimmte Lösung ist gemeint; *aber*: Partikel, die zusätzlich Betonung erzeugt; *Eltern*: Rekurrenz. (19b) *...so dass diese ihren Kindern insbesondere in den ersten drei so wichtigen Lebensjahren so viel Zeit wie nur möglich widmen können.* | *so dass*: Subjunktion mit konsekutivem Charakter, der damit eingeleitete NS gibt die Folge aus dem Sachverhalt des Haupt- und Nebensatzes an; *diese*: Demonstrativpronomen mit anaphorischer Funktion; *ihren*: Possessivpronomen, das sich auf *Kinder* bezieht; *Kindern*: Rekurrenz; *so*: Partikel (zusätzliche Betonung der Wichtigkeit der ersten drei Lebensjahre).

Auf makrostruktureller Ebene

Die Themenentfaltung ist deskriptiv (auch argumentative und reflexive Stellen im Text partiell enthalten). Im ersten Absatz werden allgemeine Fragen, die sich bei der Betreuung von Kindern ergeben, aufgeworfen. Tempus: Präsens, verstärkt den Ausdruck der Aktualität und Generalität; Absätze 2 und 3 informieren die LeserInnen über die Studie des Psychologen Dario Varin. Tempus: Präteritum, kennzeichnet den Sachverhalt als bereits in der Vergangenheit abgeschlossen und damit als gesichert. Der vierte und letzte Abschnitt des Textes informiert die LeserInnen über die Schlussfolgerungen, die aus der Studie gewonnen wurden. Tempus: Präsens, verstärkt wiederum den Ausdruck der Aktualität und Generalität.

Anhand dieses Textbeispiels wird gezeigt, wie Lehrende ihr Wissen zum Lerngegenstand werden lassen können. Voraussetzung für dieses didaktische Handeln ist, dass die Lehrenden in der Lage sind, Was und Warum ihres Tuns für sich selbst zu erklären und methodisch den optimalen Lernkontext zu schaffen.

Aufgrund der theoretischen Überlegungen können folgende konkrete Vorschläge für mögliche Lehr- und Lernziele sowie ihre Umsetzung in Bezug auf die Arbeit mit diesem konkreten Text gemacht werden:

⇒ **VORSCHLÄGE**

Lehr- und Lernziel: Förderung der Lesekompetenz durch die Bewusstmachung der textuellen Funktion der sprachlichen Mittel

- Finden Sie die Schlüsselwörter im Text.
- Ordnen Sie ihnen die Informationen zu.
- Stellen Sie den inhaltlichen Leitfaden schematisch dar.
- Sammeln Sie die sprachlichen Mittel im Text, die satzübergreifend wirken.
- Erklären Sie, wie die Konnexion zwischen den Satzgliedern und den Sätzen im Text entsteht.
- Sammeln Sie die sprachlichen Mittel, die zur Wiederaufnahme dienen.
- Beschreiben Sie die Artikel in ihrer textuellen Funktion.
- Erklären Sie die textuelle Funktion des Tempusgebrauchs.
- Beschreiben Sie die textsortenspezifischen Merkmale.
- Beschreiben Sie schematisch die Textsorte „Zeitungsbericht“.
- Stellen Sie das strategische Handeln beim Verstehen in den Mittelpunkt.
- Erklären Sie den Zusammenhang zwischen der Textsorte und dem strategischen Handeln.
- Beschreiben Sie relevante Lesestrategien für das Verstehen von Zeitungsartikeln.

Literaturverzeichnis

- Beaugrande, Robert Alain / Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Boócz-Barna, Katalin (2014): Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Überlegungen am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex/Eötvös-Collegium. S. 33–60.
- Bredella, Lothar / Burwitz-Melzer, Eva (2004): Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch. Tübingen: Narr.
- Brinker, Klaus (1997): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 4. Aufl. (=Grundlagen der Germanistik 29). Berlin: E. Schmidt.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht (=Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2). Hamburg: Dr. Kovač.
- Feld-Knapp, Ilona (2012): Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/Eötvös-József-Collegium. S. 17–52.

- Feld-Knapp, Ilona (2014a): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium.
- Feld-Knapp, Ilona (2014b): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-Collegium. S. 15–31.
- Feld-Knapp, Ilona (2018): Was Lehrende heute können müssen. Herausforderungen für die LehrerInnenausbildung. In: Peyer, Elisabeth / Studer, Thomas / Thonhauser, Ingo (Hrsg.): Internationale Deutschlehrertagung 2017, Bd. 1: Hauptvorträge. Berlin: E. Schmidt. S. 175–185.
- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Demme, Silke / Winzer, Britta (2012): *studio d. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch B1*. Berlin. Ungarische Ausgabe von Ildikó Sóti. Szeged: Maxim.
- Gross, Harro (1990): Textlinguistik im Hochschulunterricht DaF. In: Gross, Harro / Fischer, Klaus (Hrsg.): Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (=Studium Deutsch als Fremdsprache-Sprachdidaktik 8). München: Iudicium. S. 105–121.
- Heinemann, Wolfgang / Viehweger, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer.
- Heinemann, Wolfgang (2000): Textsorte – Textmuster – Texttyp. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16). Berlin/New York: de Gruyter. S. 508–523.
- Kertes, Patrícia (2013): Zur Rolle und Funktion von Diskursmarkern in argumentativen Abiturtexten. In: *Studia Linguistica Hungarica* 28, S. 17–34.
- Krumm, Hans-Jürgen (2014): Braucht es „Gute Lehrpersonen“ für einen erfolgreichen Deutschunterricht? In: *AkDaF Rundbrief* 67, S. 6–16.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016): Kompetenzen der Sprachlehrenden. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: Francke. S. 311–314.
- Legutke, Michael / Schart, Michael (2012): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung (=Deutsch Lehren Lernen 1). München: Langenscheidt.
- Newby, David / Allan, Rebecca / Fenner, Anne-Brit / Jones, Barry / Komorowska, Hanna / Soghikyan, Kristine (2007): EPOSA. Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion. Online unter: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf (zuletzt geprüft am 28.11.2018).
- North, Brian / Mateva, Galya / Rossner, Richard (2013): EPR. Das Europäische Profilraster für Sprachlehrende. Online unter: https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR_Verffentlichung_Deutsch.pdf (zuletzt geprüft am 28.11.2018).
- Perge, Gabriella (2015): Textanalyse im Dienste der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 1, S. 128–139.

- Sandig, Barbara (1979): Textsortenbeschreibung unter dem Gesichtspunkt einer linguistischen Pragmatik. In: Textsorten und literarische Gattungen. Dokumentation des Germanistentages 1. bis 4. April 1979. Berlin: E. Schmidt. S. 93–102.
- Thonhauser, Ingo (2017): „Welche fachdidaktische Kompetenz brauchen Lehrende? Einige Antworten im Blick auf die ‚Textarbeit‘ im Fremdsprachenunterricht.“ Vortrag auf der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Fribourg/Freiburg, Schweiz. 31. Juli–4. August 2017 (Vortragsmanuskript).
- V. Rada, Roberta (2010): Humor – stilistisch betrachtet. In: T. Litovkina, Anna / Barta, Péter / Daczi, Margit (eds.): Humour and Culture 1. Linguistic Shots at Humour. Kraków: Tertium. S. 159–174.
- V. Rada, Roberta (2014): Die Sortenhaftigkeit von Texten im Spiegel der stilistisch motivierten Abweichungen vom Textmuster. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text (=Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3). Frankfurt a.M.: Lang. S. 439–468.
- Weinrich, Harald (1981): Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 2, S. 1–17.